

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
GRADUAÇÃO LETRAS- INGLÊS

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA.**

JULIANA DE SOUZA CAVALCANTI DA SILVEIRA

João Pessoa-PB

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
GRADUAÇÃO LETRAS- INGLÊS

JULIANA DE SOUZA CAVALCANTI DA SILVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA.**

Trabalho apresentado ao Curso de
Licenciatura em Letras da Universidade
Federal da Paraíba como requisito para a
obtenção do grau de licenciado em
Letras -Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Burity Dialectaquiz

João Pessoa-PB

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Silveira, Juliana de Souza Cavalcanti.

Letramento crítico e ensino de inglês na escola pública :análise de uma experiência. / Juliana de Souza Cavalcanti Silveira.- João Pessoa, 2017.

52f.:il.

Monografia (Graduação em Letras - Língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Burity Dialectaquiz

JULIANA DE SOUZA CAVALCANTI DA SILVEIRA

LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA.

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras no Curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de Aprovação: 09 de junho de 2017

Banca Examinadora:

Professora Dr. Andréa Burity Dialetoquiz – UFPB (Orientadora)

Professora Dr. Barbara Cabral Ferreira - UFPB

Professora Dr. Maura Regina da Silva Dourado - UFPB

Professora. Jailine Mayara Farias- UFPB (suplente)

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e disposição para estudar.

Aos meus pais, por serem meus motivadores, me ajudarem financeiramente e por acreditarem no meu potencial desde o início.

À Francisca Raquel e sua família por me ajudarem em todos os momentos difíceis vivenciados nesta jornada.

À Mariane por estar comigo em boa parte das ministrações de aula e pela dedicação na elaboração de aulas e trabalhos.

À Professora Dr. Maura Regina da Silva Dourado pela sua dedicação ao coordenar o subprojeto PIBID Letras-inglês, por apresentar essa nova perspectiva de ensino e por acreditar no meu potencial como professora em formação.

À Professora Dr. Andréa Burity Dialetoquiz, por me orientar com toda dedicação e paciência, motivando-me a refletir sobre cada passo da experiência, e pelos conselhos em relação a todos os momentos de ansiedade vivenciados neste último período do curso.

Ao John pelas discussões sobre questões educacionais entre Brasil e Estados Unidos, em relação a letramento e letramento crítico e por estar me ajudando durante esse último período da graduação.

RESUMO

Este trabalho sobre ensino de língua inglesa em uma escola pública, baseado em estudos de letramento crítico, visa analisar uma experiência vivenciada durante minha participação no subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras- inglês, a qual aconteceu em setembro de 2015. Para tanto, fazemos um panorama sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil desde o Império até os dias atuais, apresentando por quais razões políticas e comerciais ocorreu a implementação da língua inglesa no currículo da educação básica. Discutimos os métodos e propostas sugeridas para o ensino de inglês no Brasil até as sugestões atuais, isto é, um ensino pautado no letramento e letramento crítico. Explanamos letramento crítico na perspectiva de alguns autores especialistas na área como Rojo (2009), Coradim (2014), Abednia (2015), como também na perspectiva dos documentos oficiais, publicados pelo Ministério da Educação (MEC), para o contexto do ensino público brasileiro. Neste trabalho apresentamos e analisamos a prática docente vivenciada no subprojeto PIBID Letras-Inglês, a partir das teorias discutidas neste trabalho sobre letramento crítico e ensino de inglês no ensino médio.

Palavras-chave: ensino de inglês, letramento, escola pública, letramento crítico.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to look at (or review how) English taught as a foreign language in a Brazilian public school, based in the theory of critical literacy. It aims to analyze an experience during my participation in the project PIBID Letras ingles. The class, that will be analyzed, occurred) September 2015. This paper we discuss how English as a foreign language was implemented in Brazil, since the Empire Age (1822 - 1889), until present day. It will present the commercial and political reasoning why this language was required as part of the basic educational curriculum. The paper will look at the methodology and the proposals suggested by the Brazilian officials. , especially teaching based in the literacy and critical literacy theory. It will discuss critical literacy from the perspective of scholars like Rojo (2009), Coradim (2014), Abednia (2015), as well as the perspective of the official documents, published by the Ministry of Education (MEC),-in the context of the public teaching in Brazil. In this work, it will analyze the teaching practice experienced during the participation in the project mentioned. Looking at the theories discussed in this paper about critical literacy and English teaching in high school.

Key words: English teaching, literacy, public schools, critical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho do Programa PIBID	32
Figura 2: Desenho da proposta pedagógica do Subprojeto Letras-Inglês da UFPB	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I PANORAMA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA HISTÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA.	13
1.1 Brasil durante o império e a vinda de Dom João VI	13
1.2 Ensino de Língua Estrangeira na República Velha	15
1.3 Ensino de línguas com a reforma de Francisco Campos	15
1.4 Ensino de línguas e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961	17
1.5 Ensino de língua estrangeira e Lei de Diretrizes e Bases de 1996	18
1.6 Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	19
1.7 Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais mais (PCN +)	20
1.8 Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Ensino de Língua Estrangeira..	21
CAPÍTULO II LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	25
2.1 Letramento.....	25
2.2 Letramento crítico.....	26
2.3 Ensino de Língua Inglesa pela perspectiva de letramento crítico	28
CAPÍTULO III METODOLOGIA	32
3.1 O Contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFPB e do subprojeto Letras-Inglês	32
3.2 O contexto da escola, a turma e as ministrantes da experiência de ensino em tela..	36
3.3 Natureza da pesquisa, o corpus e os critérios de análise	36
CAPÍTULO 4 IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA.	38
4.1 A experiência em etapas	38
4.2 Reflexões sobre a aula	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS -	47
APÊNDICE I PLANO DE AULA	50
APÊNDICE II ATIVIDADE DE AULA: PALAVRA CRUZADA.....	51
APÊNDICE III TRABALHO DE LEITURA DA CANÇÃO.....	52

INTRODUÇÃO

Face ao cenário atual da educação básica no Brasil, desinteresse pelos cursos de licenciatura, crise na carreira docente visto a baixa remuneração e, conseqüente, baixa atratividade, em 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recebeu a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e contínua de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse cenário, foram criados programas como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objeto de estudo deste Trabalho de Conclusão de Curso, tem, portanto, como objetivo incentivar a formação de profissionais para ensino da educação básica, contribuir para a valorização do ensino, melhorar a qualidade da formação inicial em cursos de licenciatura, inserir licenciados em contextos escolares de ensino pública regular, mobilizar escolas e professores a participar da co-formação de futuros docentes e contribuir para a conexão de teoria e prática para o ensino de língua inglesa em escola pública (BRASIL, 2013).

Durante o período de março de 2014 a julho de 2016, participei do Programa, como bolsista no subprojeto Letras-ínglês, que toma se alinha à concepção de língua, linguagem, texto e aprendizagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998b), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2004; 2006), Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006).

Alinhados, por sua vez, às mudanças na sociedade e a necessidade de a educação escolar atender as demandas de mobilidade social da sociedade em que vivemos (MOREIRA, 2017; ROLIM, 2017), esses documentos, assim como o subprojeto PIBID Letras-Ínglês, adotam a concepção de língua como prática social, o que implica ensinar a língua para agir no mundo social, o que por sua vez implica não apenas fazer uma proposta de alfabetização, mas, sim, de letramento, letramento crítico, multiletramento, como será retomado no capítulo dois deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) introduziram no Brasil a perspectiva de ensino com base no letramento. Esse documento teve como

objetivo de trabalhar o letramento linguístico a partir da leitura. Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) essa teoria foi aprofundada, apresentando algumas teorias sobre letramento, entre elas está o *letramento crítico*. A partir dos estudos de Fairclough e da pedagogia crítica de Paulo Freire, desenvolvem-se os estudos de letramento crítico (CORADIM, 2014), que visam desenvolver postura reflexivo, crítico e questionadora em relação à língua, linguagem e seus usos.

Com base nos estudos de letramento crítico, este trabalho objetiva analisar uma experiência de ensino realizada no contexto do subprojeto PIBID Letras-inglês, sugerindo possíveis mudanças para a aula ministrada, foco dessa análise. Acredito que retomar e repensar uma experiência de ensino realizada nesse contexto podem não apenas retroalimentar o próprio subprojeto à medida que me proponho a produzir conhecimento a partir da prática vivida, como protagonista das ações docentes, mas, também, auxiliar em futuras experiências próprias como docente ou de outros bolsistas que venham a participar do subprojeto PIBID.

Durante toda a graduação e a minha participação no subprojeto, estudei o tópico a ser discutido neste trabalho, a proposta de letrar o cidadão de forma crítica em língua estrangeira trouxe inovações ao ponto de vista de ensino e visão de língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), assim como a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), embasam, direta e indiretamente, este presente trabalho, visto que norteiam as discussões no subgrupo do ensino médio do PIBID letras-inglês (MAIA, DOURADO, 2016; GOMES, 2016). A implementação dos estudos de Letramento Crítico não é de fácil execução, uma vez que a proposta de ensino tendo como orientação teórica o letramento crítico e uma concepção de língua que se diferencia das anteriores ensinadas nas escolas mudam a visão do professor e consequentemente sua prática pedagógica. Como já dito, a língua não é mais vista como código ou interação social, e sim como prática social relacionada, portanto, ao que se diz, faz, constrói-se na e pela língua/linguagem.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos com suas subdivisões. No capítulo 1, apresenta-se um panorama sobre como a língua inglesa foi implementada no currículo da educação básica, desde do Brasil Império até os dias atuais, de maneira a conhecer as influências políticas e comerciais relacionadas ao ensino desta língua estrangeira no Brasil. Conheceremos algumas proposições de alguns documentos oficiais relacionados ao ensino de inglês na educação básica. No capítulo 2, são

discutidos os conceitos de letramento e letramento crítico, tanto a sua origem quanto a sua implementação no ensino de língua inglesa em escolas públicas, como também algumas proposições para a prática docente com base nestas propostas. No capítulo 3, o contexto da pesquisa, seus participantes, o corpus integrará o capítulo referente à metodologia. No capítulo quatro, será realizada a análise da prática docente dentro de uma perspectiva de letramento crítico, experiência vivida no subprojeto PIBID Letras-Inglês em 2015.

CAPÍTULO I

PANORAMA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA HISTÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA.

Neste capítulo, apresenta-se um panorama sobre como e porque a língua inglesa tem sido implementada no contexto brasileiro, desde o período colonial até os dias atuais. Discutiremos algumas mudanças ocorridas no ensino de língua estrangeira, nas aulas da escola regular brasileira. Sendo assim, consideraremos nesta pesquisa duas línguas: a portuguesa, como língua materna, e inglesa, como língua estrangeira. Leffa (2012) afirma que no ensino de língua sempre se considerou a dualidade entre os sistemas linguísticos, isto é, a relação entre a língua estrangeira e a língua materna do aluno.

1.1 Brasil durante o império e a vinda de Dom João VI

Durante o período colonial, Portugal mantinha relações muito próximas com a Inglaterra. Nogueira (2007) afirma que em certo momento a França fechou os portos europeus para os ingleses, e temendo uma guerra, em 1808, Dom João VI trouxe a sua corte para o Brasil. A autora ainda complementa que essa decisão foi amplamente apoiada pela “esquadra Britânica”, a qual teve permissão para estabelecer seu comércio em território brasileiro. Pode-se perceber que não é recente a relação de um país de língua inglesa com o Brasil.

Nogueira (2007) discute que o comércio estabelecido no Brasil pelos ingleses deixou muitos brasileiros insatisfeitos com o poderio inglês no país, o que passou a gerar manifestações. Para amenizar a situação, os ingleses passaram a oferecer emprego para brasileiros e um dos requisitos para profissionais como engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros era o domínio da língua inglesa. Para Chaves (2004 *apud* NOGUEIRA, 2007) é possível que muitos professores de inglês tenham surgido nesse momento histórico.

Nogueira (2007) afirma que o príncipe regente Dom Pedro deu ordens para que uma escola de língua inglesa fosse criada, apresentando o primeiro registro de ensino formal de língua estrangeira no Brasil. Chaguri (2012) discute que, em 1837, houve a criação do colégio D. Pedro II, no qual “às línguas estrangeiras modernas, como francês, inglês, alemão e italiano, passam a fazer parte do currículo, com o mesmo status das línguas clássicas, isto é, grego e latim.” (p. 5).

Oliveira (2010) apresenta que “ensino das línguas estrangeiras, nessas condições, justifica-se como um instrumento de acesso ao conhecimento científico da época, pois os compêndios mais atualizados na matéria, como já foi dito, estavam escritos, em sua maioria, em Francês ou Inglês.” (p.61) Em outras palavras, o conhecimento das línguas estrangeiras modernas torna-se benéfico pelo fato de proporcionar acesso aos estudos científicos da época, desde que estes não eram mais escritos em latim, mas sim na língua materna de seus autores.

Da mesma maneira, Chaguri (2012) discute que os programas curriculares oficiais do Brasil império incluem as aulas de inglês, alemão e francês no currículo oficial da escola secundária, permitindo que estas línguas sejam estudadas por vários anos, isto é, inglês no total de 5 anos, o francês por 7 anos e o alemão durante 4 anos do ensino secundário.

Ainda no contexto de Brasil império, Nogueira (2007) descreve que a Inglaterra passou a exercer grande influência no Brasil, situação que causou várias mudanças significativas no país, ou seja, a criação da imprensa local, o uso do Telégrafo, a construção das ferrovias e da companhia de gás. Consequentemente, foi necessário capacitar mão de obra no território brasileiro, de maneira que esses novos trabalhadores aprendessem inglês, com a finalidade de serem inseridos no mercado de trabalho emergente para aquela época. Nogueira (2007) argumenta

Inicialmente, ensino de inglês no Brasil, teve, portanto, utilidade eminentemente prática, visando capacitar os profissionais Brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavanca das pelas relações comerciais com Nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra. (p. 20 - 21)

Nota-se que uma eminente valorização da aprendizagem das línguas francesa e inglesa, visto que acreditava-se que o conhecimento das línguas estrangeiras poderia proporcionar certas melhorias para o país. Mesmo tendo a atenção dos governantes da época para ensino de línguas estrangeiras modernas, este enfrentava um grave problema. Leffa (1999, p. 4) afirma que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas, isto é, inglês, francês, alemão, italiano, etc., era as mesmas das línguas mortas (latim e grego): tradução de texto e análise gramatical.” A partir dessa afirmação de Leffa, podemos perceber que a metodologia de ensino utilizada na época talvez não se adequasse as necessidades vigentes do período aqui mencionado, desde que o método da gramática e tradução apresentava problemática do aluno aprender a língua

estrangeira e continuar pensando na língua materna, não chegando a fundir língua e pensamento (LEFFA 2012), situação a qual não ajudava esses novos falantes de língua estrangeira (LE) em uma situação real de uso da língua.

1.2 Ensino de Língua Estrangeira na República Velha

Depois da proclamação da república algumas mudanças ocorreram no ensino de LE no contexto brasileiro. Nogueira (2007) apresenta que em 1889 o ministro Benjamin Constant realizou reformas no âmbito educacional, no colégio Dom Pedro II, o qual até então era chamado de ginásio Nacional. Essas reformas afetaram o ensino de línguas estrangeiras, permitindo que o inglês, o alemão e o italiano fossem incluídas no currículo obrigatório da escola regular brasileira.

A volta das línguas estrangeiras se dá em torno do afastamento de Benjamin Constant. Nogueira (2007) apresenta que em 1898 o modelo de currículo proposto por Constant para o ensino secundário sofreu alterações realizadas pelo Ministro Amaro Cavalcanti o qual incluiu história da filosofia, o grego e o latim no currículo. Neste novo currículo o inglês, o francês e o alemão passaram a ter um ensino facultativo. O ginásio Nacional, denominado assim por Benjamin Constant, volta a se chamar Colégio Dom Pedro II, que em 1911 é transformado em uma escola profissionalizante.

Chaguri (2012) discute que dentro dessa reforma no ensino regular, houve uma demanda maior no ensino de línguas estrangeiras junto com a redução de sua carga horária, situação que resultou uma reconfiguração do ensino, no qual não era necessário a frequências às aulas, o que substitui as aulas de inglês por uma prova de estudos. De acordo com Leffa, (1999 *apud* CHAGURI, 2012) era realizado de forma superficial e incompleta, por meio de um exame e com a finalidade de ingresso para o ensino superior.

1.3 Ensino de línguas com a reforma de Francisco Campos

Enquanto fora do Brasil se experienciava uma guerra mundial, Chaguri (2012) descreve que dentro do país, no ano de 1930, Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil e em seguida cria o Ministério de Educação e Saúde Pública, como também a Secretaria de Educação nos estados. Nogueira (2007) afirma que neste período da criação desse novo ministério, houve uma modificação no currículo que permitiu uma diminuição da carga horária do latim. A partir deste período passou-se a ser utilizado o

método direto, isto é, o ensino da língua estrangeira sendo feito na própria língua que se estuda. Nogueira (2007) ainda aborda que o Colégio Dom Pedro II foi um dos primeiros a adotar este método, o qual durante o ano da reforma 1931 passou a ser introduzido na sala de aula. Percebe-se então que este foi um dos momentos que houve a preocupação de inserir um método para a aprendizagem de língua que não se dava em torno da tradução, o qual inseria o aluno na língua estrangeira.

De acordo com Chaguri (2012) a reforma de 1931 foi uma das maiores que aconteceram no sistema educacional, padronizando o ensino em todo país, iniciativa que foi intensificada durante o período do estado novo entre 1937 e 1943. O autor ainda discute que no ensino de línguas estudava-se, obrigatoriamente, português e inglês, enquanto o ensino de latim e alemão era facultativo. Por outro lado, o ensino do italiano, que outrora requerido na educação básica, não se enquadrava mais no currículo secundário de ensino. Desta forma, repara-se que aos poucos algumas línguas estrangeiras deixaram de ter sua obrigatoriedade no ensino regular. Atualmente, apenas a língua inglesa é obrigatória na escola regular, e outra língua estrangeira pode ser inserida na escola, com caráter facultativo, o que vai depender das condições da instituição (LDB, 1996. Artigo 3º).

No dia 1 de novembro de 1937 Getúlio Vargas decreta o fechamento do congresso e anuncia uma nova constituição em 2 de dezembro de 1937. Chaguri (2012) argumenta que todos os partidos foram dissolvidos e iniciou-se o estado novo. Em seguida, uma nova constituição foi redigida por Francisco de Campos, a qual era baseada em uma Carta Magna polonesa. Chaguri (2012) discorre que Getúlio Vargas criou o governo provisório, no qual a educação era vista como uma forma de conduzir o Brasil à modernidade, de forma que a educação deveria preparar os indivíduos para o desenvolvimento industrial, situação que era encarada como modernização, e ao sentimento de identidade nacional naquela época. Neste cenário político brasileiro descrito anteriormente, a formação ética e moral do sujeito parecia não ser considerada.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial, na década de 1939, motivou a difusão da língua inglesa no Brasil. Nogueira (2007) ainda afirma que enquanto a Inglaterra perdia sua primeira porção no mercado brasileiro, o capital norte-americano começou a ampliar o seu raio de ação, se deslocando para o comércio no exterior, inclusive em atividades produtivas no Brasil. Logo, percebemos uma relação próxima entre países de língua inglesa e o Brasil, o que impulsionou o ensino da língua no país, durante o período mencionado anteriormente.

1.4 Ensino de línguas e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961

Nogueira (2007) expõe que em 1961 uma lei sobre a educação foi criada e denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei que muda o ensino de ginásio e científico para o primeiro e segundo graus. Esta lei estabelece que o ensino de língua estrangeira moderna é o único que tem a obrigatoriedade, ainda que apenas parcialmente para o primeiro grau. Chaguri (2012) discute que a partir de 1961 algumas disciplinas passam a fazer parte de escolhas regionais e locais, inclusive o latim e a filosofia saíram do currículo e a língua estrangeira ficou a cargo dos conselhos Estaduais de educação.

Chaguri (2012) aborda que com essa LDB de 1961 uma oferta de língua estrangeira nas escolas nas quais fossem possíveis serem ministradas, permitindo que a língua estrangeira fosse transformada em uma disciplina complementar comum na parte diversificada. Podemos perceber que a partir dessa lei de diretrizes e bases de 1961 o ensino de língua estrangeira perde a equidade com as outras disciplinas, pois é transformada em uma disciplina complementar, a qual passa a depender da escolha de determinados órgãos estaduais ou das escolas que implementariam os currículos.

Chaguri (2012) afirma que em 1942 instaurou-se a Reforma Capanema, a qual teve um papel importante para o ensino de língua inglesa, pois esta promoveu o classicismo aristocrático e acadêmico do império e democratizou o ensino médio, dando a este o mesmo *status* à outras modalidades de ensino, como o militar, secundário, comercial, industrial e agrícola. Ainda, de acordo com o autor, com a reforma, o ensino de LE passou a ocupar um importante valor no currículo de ensino.

Em 1971, dez anos depois da primeira publicação da primeira LDB, uma nova LDB foi publicada. Nogueira (2007) discorre que em 1971 reduz o ensino básico, de 12 para 11 anos, sendo oito de primeiro grau e três de segundo grau e a escola passa a ter caráter profissionalizante. A autora ainda acrescenta que a redução da escolaridade e esse novo foco profissionalizante do ensino acarreta uma redução drástica na carga horária de língua estrangeira, sendo retirada do primeiro grau por muitas escolas e a carga horária do segundo grau foi reduzida até uma hora semanal. Quando comparada com a reforma Capanema, Chaguri (2012) discute que essa redução foi de aproximadamente duas ou três horas.

Chaguri (2012) descreve que durante a década de 1970, o ensino de inglês nas escolas públicas necessitava de um método de ensino que atendesse as necessidades

industriais do país, de maneira a capacitar trabalhadores a utilizar uma língua estrangeira específica, sendo o método escolhido áudio lingual também chamado áudio visual, qual pensava-se ser o mais indicado para às exigências requeridas na época. A língua era vista de forma estrutural, valorizando a interação social por meio de situações concretas. De acordo com Chaguri (2012), o método áudio-lingual ao ser implantado, não conseguiu conquistar a permanência no ensino de línguas estrangeiras da escola pública, porém ganhou espaço nos cursos livres de ensino de idiomas, ou seja, escolas que ensinavam apenas a língua estrangeira.

Nogueira (2007), discute que essa abordagem no ensino de LE e fatores como a falta de professores qualificados ou que não dominavam a língua inglesa, falta de materiais didáticos apropriados e falta de metodologia adequada, dificultaram o ensino significativo da LE no ensino de escolas públicas no contexto brasileiro, pois apesar das reformas ocorridas na educação, o ensino de língua estrangeira sempre voltava para o método da gramática da tradução, método utilizado durante o Brasil Império (SHUTZ, 2002 *apud* NOGUEIRA 2007).

1.5 Ensino de língua estrangeira e Lei de Diretrizes e Bases de 1996

No dia 20 dezembro 1996 ocorre uma nova mudança na Lei de Diretrizes e Bases, ainda em vigor, e que mudou a nomenclatura no sistema de ensino do Brasil, que até então era denominado primeiro e segundo grau passam ser chamados de ensino fundamental e médio. O ensino do inglês que era facultativo, tornara-se obrigatório e inclui-se outra língua estrangeira no ensino médio, essa como opção além do inglês, como podemos ver no Artigo 36, transcrito a seguir:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 24)

Algumas escolas apresentam uma segunda opção de língua estrangeira, na maioria a língua espanhola. A LDB de 1996 também insere, pelo Artigo 25, os seguintes objetivos que devem ser alcançados no ensino fundamental e médio como

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p.24)

Pode-se perceber que o ensino médio não terá apenas a finalidade de ingresso no mercado de trabalho, mas além de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, deve, também, possibilitar a continuidade dos estudos, preparação da cidadania, formação ética e desenvolvimento do pensamento crítico. Percebe-se que a LDB de 1996 tem um papel fundamental como documento oficial e base legal para quaisquer outros documentos que sejam escritos e publicados no âmbito educacional.

1.6 Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Levando em conta as mudanças na sociedade cada vez mais letrada e a importância crescente dada a língua inglesa no século XXI, a partir do ano de 1998 iniciou-se às publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para nortear o ensino fundamental, isto é, do primeiro ao quinto ano. Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino fundamental II, do sexto ao nono ano. E em 2000, publica-se os PCN para ensino médio (PCNEM), no qual a língua inglesa, é apresentada com sua importância no currículo da educação básica, como também sugestões de como abordar a língua em sala de aula.

A virada de século e as propostas advindas com os PCN inauguram um novo olhar sobre o ensino de LE. Em síntese, esse documento introduz conceitos como letramento, texto como unidade de sentido, gêneros textuais e contexto de produção, visando o uso situado da língua, i.e., não descolado do seu contexto de produção. Percebe-se aprendizagem das línguas inglesa como ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo. Pela primeira vez na história do ensino de língua inglesa vemos que não há mais o uso da palavra alfabetização, mas sim letramento relacionado à leitura de determinado texto em língua estrangeira. Vemos assim a introdução do conceito de letramento no ensino da língua estrangeira no contexto de ensino público brasileiro.

a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998b, p.20)

Apresenta-se então o letramento como um aspecto novo nos parâmetros curriculares. Os PCN (BRASIL, 1998b) discutem que os aprendizes fazem usos de determinados subsídios linguísticos, tanto para a fala, quanto para a escrita, e que estes subsídios se dão através do letramento. Por exemplo, as estratégias sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a LE, apontam para um ensino que considere a relação entre o texto, o leitor e o contexto. Sendo assim, os PCN indicam

“As aplicações pedagógicas dessa concepção de leitura incluem atividades de compreensão que reúnem as anteriores: 'O texto responde as predições feitas?', 'Que outras razões o autor poderia ter elencado?', 'Como você responderia essa pergunta feita pelo autor, levando em conta as informações textuais?'. Para além do contexto imediato, a concepção discursiva ou de análise crítica resgata o contexto sócio-histórico-ideológico. Percebe-se alinhamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de língua estrangeira com essa perspectiva à medida que, segundo o documento, “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p. 27)

Além de apresentar novas propostas sobre o ensino de língua estrangeira, os documentos oficiais, mesmo sendo de esferas diferentes, isto é, uma nacional e outra estadual, se entrelaçam e apresentam propostas comuns entre si. Também, essa proposição não considera a língua como código isolado do seu uso, mas de um ponto de vista crítico considerando o seu contexto sócio-histórico-ideológico. Ao ler os documentos oficiais, vê-se que as proposições apresentadas pelas Orientações Curriculares aprofundam os conhecimentos sugeridos pelos PCN que consequentemente fundamentam-se nas Leis de Diretrizes e Bases.

1.7 Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais mais (PCN +)

Em 2002, depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) o Ministério da educação publica os PCN+, os quais aprofundam e detalham as sugestões e objetivos traçados para o ensino básico no Brasil. Sobre o ensino de língua estrangeira vemos os seguintes objetivos apresentados nesta nova formação dos PCN.

- definir metas de aprendizado;
- estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;

articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações- desafio da vida social, dentro e fora da escola. (PCN +, 2002, p.93)

Este documento apresenta a proposição de trabalho interdisciplinar, o qual “favorece a contextualização, recurso importante para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho” (PCN +). Assim, partindo das proposições dos PCN para o ensino de língua estrangeira é imprescindível que o ensino da língua se faça de forma interdisciplinar, permitindo a associação com a vida cotidiana dos educandos, da escola que os envolve e do mundo do trabalho. Se são os PCN+, O estudo da língua não deve se restringir apenas a aprendizagem do código linguístico, isto é, estrutura de frases, gramática, vocabulário, etc., mas sim, a relação com as outras matérias da escola, de forma interdisciplinar, ou seja, articulando as disciplinas para melhor atender a necessidades dos alunos, de forma que estes tenham uma aprendizagem significativa. Por exemplo, na aula a ser discutida mais adiante neste trabalho, o ensino da língua inglesa se deu considerando-se aspectos históricos e geográficos relacionados ao tema guerra. Outro exemplo seria a utilização de conceitos matemáticos como feito em uma aula sobre rotina, com um objetivo de construir um gráfico ou conceitos de biologia, quando se trata de desenvolver um ensino interdisciplinar.

Em 2007, com a publicação de uma nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino Médio é apresentado de maneira que as disciplinas sejam dependentes umas das outras, de forma que estas se articulem para desenvolver competências, as quais se fundam no conhecimento. Este documento sugere que “De forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens” (p.17), ou seja, não apenas se restringir a própria área de conhecimento, mas integrar o conhecimento das diversas para construir competências necessárias, que nesse caso seriam linguísticas, humanísticas e científicas.

1.8 Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Ensino de Língua Estrangeira

Além de retomar as sugestões apresentadas anteriormente pelos outros documentos oficiais relacionados à educação, a Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) apresentam o ensino de língua estrangeira, considerando o ensino como

ferramenta na formação de indivíduos e cidadãos. Assim sendo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87)

Sendo assim, pode-se perceber que questões relacionadas a cidadania estão incluídas nos objetivos dos OCEM, como também objetiva discutir muitos outros fatores como o ensino da língua estrangeira e a superioridade por sabê-la, introduzir as teorias de linguagem, que entre elas estão os letramentos, o qual Street (2003, apud, Rojo, 2009) define como uma concepção plural de letramento que se divide em dominantes e não dominantes. Os dominantes referem-se a “ organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio e as burocracias” e não dominantes as tem origem na vida cotidiana, “os quais não são contralados ou relgulados por instituições” (ROJO, 2009, p. 102). Dentre estes letramentos podemos encontrar o crítico, e algumas sugestões de prática docente, das quais foram adaptadas por duas bolsistas do subprojeto PIBID Letras Inglês. Para complementar este documento focaliza que a aprendizagem de língua estrangeira desenvolva as habilidades de escrita, leitura, e fala de forma contextualizada.

Ainda é importante reiterar que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p.91), isto é, além de guiar o aluno por um caminho onde ele possa chegar a certo conhecimento, esse processo de aprendizagem pode influenciar na sua formação de identidade, visando a maneira de agir no mundo, para que dessa forma o profissional que lidar com educação precisará estar ciente de como preparar o indivíduo para um mundo globalizado, que utiliza a LE como meio de interação.

As sugestões apresentadas no OCEM (2006) consideram os outros documentos oficiais publicados anteriormente. Vemos que “além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As

atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente. ” (BRASIL, 2006, p,92).

O ensino da língua estrangeira, do ponto de vista das OCEM, apresenta um fator que diferencia as sugestões presentes neste documento: ensino pautado no letramento e as proposições de leitura no letramento crítico.

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). (BRASIL, 2006, p, 98)

Por conseguinte, vê-se que a proposta de letramento visa uma inclusão social dentro de uma proposta de ensino, não se limitando apenas a gêneros específicos de texto, mas sim a várias formas de representação de linguagem. Desta maneira o aluno poderá conhecer e construir sentido em relação a outros gêneros textuais. Vemos também que o ensino de língua estrangeira pode possibilitar o desenvolvimento de diferentes formas de ver, descrever e explicar, formando, assim, um indivíduo crítico.

No contexto de ensino da Paraíba foram publicados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba para o Ensino médio (RCEM/PB) apresentando algumas sugestões para o ensino de língua inglesa durante o Ensino Médio. Esse documento aborda ideias complementares e específicas para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Estes referenciais objetivam desenvolver algumas habilidades como

- engajamento discursivo em práticas de linguagem que favoreçam a formação moral e ética, construção de valores, aprimoramento da cidadania e desenvolvimento de pensamento crítico do educando;
- reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, da língua estrangeira.
- construir consciência e identidade social a partir da valorização, tolerância e respeito na interação com o outro, estrangeiro, com outras formas de perceber, representar e agir no mundo. (PARAÍBA, 2006, p. 118)

Percebe-se então a língua estrangeira como instrumento para o desenvolvimento moral e ético do indivíduo, como também maneira de utilizar a língua em diferentes contextos. Para que esses objetivos sejam alcançados, o documento sugere as aulas

considerem seis etapas para desenvolver o pensamento crítico do aluno: *remembering, understanding, applying, analyzing, evaluation, creating*¹. Sendo assim, o documento propõe que o ensino da língua (vocabulário, gramática, estrutura, etc.) seja de forma implícita, sendo adquirida pelo contato com o texto oral e escrito, “que de fato circule nas práticas de linguagem atuais.” (p.37), de forma contextualizada. Acredita-se que a proposta sugerida pelos RCEM pode ajudar os educandos a associar o que se aprendeu na aula em relação a um determinado tema, permitindo os aprendizes a retomar o que se aprendeu em situações futuras.

Os Referenciais Curriculares ainda recomendam que “o ensino de língua inglesa seja centrado nas práticas de linguagem de escuta, leitura, produção textual escrita, e conversas sobre o texto realizadas na língua materna.” (p.19), pois a partir das discussões em língua materna o professor poderá ter acesso ao conhecimento prévio dos alunos. Ainda mais, a partir dessas conversas o aluno também poderá desenvolver-se como indivíduo atuante na sociedade.

¹ Lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar (tradução livre)

CAPÍTULO II

LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No capítulo anterior viu-se que a proposta curricular de ensino vem passando por mudanças significativas, na tentativa de acompanhar o desenvolvimento do ser humano nas mais diversas esferas, buscando a sua formação cidadã. Assim, neste capítulo trataremos a discussão dos conceitos de letramento e de letramento crítico. Como vimos anteriormente, a recomendação para a utilização da proposta de letramento crítico advém dos documentos oficiais sobre a educação básica. Estes além de discutir estas e outras proposições, sugerem alguns caminhos para alcançar a aprendizagem da língua e o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz.

2.1 Letramento

O termo letramento varia-se com a época e o contexto em que se é discutido. De acordo com a UNESCO (2006) a palavra inglesa *literacy* tem diferentes traduções dependendo da língua que se traduz. Por exemplo, Israel define *literacy* como a habilidade de adquirir conhecimento e habilidade que permita que indivíduos participem de todas as atividades para qual leitura e escrita sejam necessárias, já países como Argentina e Nigéria caracterizam *literacy* como a habilidade de ler e escrever em uma língua específica, enquanto países como Brasil e Camboja esclarecem *literacy* como a habilidade de ler e escrever em qualquer língua (UNESCO, 2006).

Motta (2008) apresenta uma concepção dominante sobre letramento é a que refere à habilidade de ler e escrever. Rojo (2009) evidencia que "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ' impacto social da escrita' (Kleiman, 1989a) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita". (p.97)

Observa-se, então, que, o letramento passa a ser sugerido para o ensino de língua estrangeira a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e aprofundado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), e ganha força no meio acadêmico, que aprimora e desenvolve o conceito. A proposta para o ensino de língua estrangeira, trazida pelas OCEM (BRASIL, 2006), apresenta

novos conceitos de letramento, isto é, *letramentos*, *multiletramentos* e *letramento crítico*.

Os conceitos apresentados pelas OCEM (2006) apresentam uma nova perspectiva para o ensino de língua estrangeira, isto é, pautado em outras formas de letramento. Estes conceitos relacionam e entrelaçam-se um com o outro, ou seja, aprendizagem da língua em determinado contexto, a fim de desenvolver o pensamento crítico.

2.2. Letramento crítico

Duboc & Ferraz (2011) apontam para o conceito de letramento crítico como resultado de “contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia de Paulo Freire”, porém o conceito de LC difere da pedagogia de Freire quando se “pauta numa acepção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório” (p.7) . Os autores ainda discutem que letramento não se define como um “método pré-estabelecido”, mas como uma forma de ver e compreender textos de forma crítica.

Paulo Freire (2017), em seu livro *Pedagogia do Oprimido* realiza uma discussão sobre as desigualdades sociais e a exploração vinda de um grupo que ele intitula de “opressores” contra “oprimidos”. Freire via a educação como ferramenta de libertação, alcançada a partir da alfabetização e não a partir de uma educação bancária, isto é, uma educação baseada apenas em memorização de conteúdo, a qual Freire considera como

anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. (p. 142)

Na visão de educação bancária os alunos são vistos como meros receptores de conhecimento e indivíduos a decodificar determinadas informações. Freire também sugere que a alfabetização pode ser desenvolvida como educação problematizadora a qual investiga a “palavra geradora” e investiga no tema gerador, numa visão libertadora, “o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. ” (p.143)

Jordão (2014) argumenta que essa corrente filosófica freireana apresenta a alfabetização como ato de conhecimento no qual a leitura de mundo e a palavra estão

envolvidos de forma crítica, de maneira a libertar o indivíduo que posteriormente pode promover a mudança social, estando mais recentemente ligada a teorias pós-estruturalistas. Essa filosofia também está agregada a ideia de “empoderamento” do sujeito, para que assim este indivíduo possa, através da linguagem, ser atuante em diferentes práticas sociais e se posicionar enquanto sujeito crítico, provocando mudanças quando desejar (SANTOS e IFA, 2013). Desta forma, o letramento crítico se interessará não apenas por habilidades de ler e escrever (MOTTA, 2008), mas também por motivar o aprendiz a questionar e se posicionar em relação ao que se vivencia.

Do ponto de vista do letramento crítico, os alunos são considerados como agentes participantes ativos no processo de leitura, de maneira a permitir que estes sejam motivados a criticar as relações de poder que podem estar expressas pelo texto. (MCLAUGHLIN, DEVOOGD 2004 *apud* MATTOS, VALÉRIO 2010). O professor que parte da perspectiva do letramento crítico objetiva promover reflexão, transformação e ação em sala de aula, pois a formação de cidadãos críticos envolve “a identificação do segmento social cujas vozes encontram representação no texto e a reflexão sobre sua serventia, com vistas à mudança social” (CERVETTI ET. AL 2001 *apud* MATTOS E VALÉRIO, 2010, p. 10).

Para Coffey (2015), o letramento crítico é entendido como a habilidade de ler textos de maneira ativa e reflexiva para que se possa entender melhor as relações de poder, de desigualdade, de injustiça entre os indivíduos. Como já mencionado anteriormente, o indivíduo não é mais considerado como mero receptor de conhecimento, mas sim como cidadão crítico e reflexivo, que indaga e questiona o que se diz, porque se diz, para quem se diz e quem disse, com a finalidade de construir sentido sobre o texto. A partir da análise crítica dos textos é possível descobrir as finalidades, intenções e ideologias de cada texto, o que é possibilitada quando a escola não se detém a uma abordagem a qual considere apenas o conteúdo, e a partir da análise do que se diz nestes textos, é possível perceber seus sentidos, dando continuidade a relação entre o leitor-texto-autor.

Reverendo as propostas dos PCN, PCN+, OCEM e RCEM/PB podemos dizer que o Letramento Crítico seria a proposta mais adequada quando há o objetivo de transformar a aula de língua inglesa em um espaço para refletir e possibilitar o aluno a interpretar criticamente os textos vistos em sala de aula (MOTTA, 2008). Além disso, o letramento crítico se compromete com valores como justiça social e de maneira a ir

contra a desigualdade social, com a pretensão de mudar a sociedade e incluir os grupos marginalizados nesta, reforçando o estudo dos temas transversais também contidos nos documentos oficiais.

Assim a partir do alinhamento a uma postura de ensino balizada pelos estudos de letramento crítico é possível assegurar que os aprendizes não serão apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento que já existem, mas fazendo uso delas de vários modos, sendo capazes de transformar e produzir de forma ativa estas práticas. Pensando-se, portanto, no ensino de inglês na educação básica, por meio dos estudos de Letramento crítico, implica dizer que o ensino irá além da decodificação de signos, incentivando os alunos a observar outros aspectos do texto, como por exemplo, o contexto de produção em que foi escrito, o porquê da escolha de um determinado pronome pessoal, ou qualquer outro aspecto gramatical, ou o porquê de determinadas escolhas lexicais (Green, 1998 *apud* SANTOS e IFA 2013).

2.3. Ensino de Língua Inglesa pela perspectiva de letramento crítico

Em relação à organização de aulas dentro da perspectiva do letramento crítico, alguns autores apresentam algumas sugestões para guiar os alunos nesse processo de aprendizado. Abednia (2015) aponta que o professor familiariza os alunos com essa estratégia, a qual eles podem se sentir despreparados para essa nova proposta de aprendizado, principalmente quando se trata de ensino de língua estrangeira. Também é importante que o professor prepare instruções claras de como se engajar na leitura crítica de maneira que os próprios aprendizes possam construir suas maneiras de ler criticamente (Abednia, 2015).

Para desenvolver essa postura crítica em relação ao texto em língua inglesa de forma significativa na sala de aula, o professor deve focar nas modalidades linguísticas (oral, escrita, digital e multimodal) apresentados no texto, como propaganda e anúncios, isto é, quais os elementos linguísticos do texto utilizados para informar (anunciar) e convencer alguém a comprar algo, por exemplo (KIM, NA, 2003). Entretanto, antes de um trabalho de letramento crítico, devemos conduzir o aluno a descobrir ideias principais, elementos chave para a compreensão do texto. Para que haja letramento crítico é necessário que o aluno se sinta seguro em relação ao vocabulário e a gramática, por exemplo, assim poderá dar um passo para aprofundar-se no assunto do texto e consequentemente posicionar-se criticamente frente a este.

Para a realização de aulas na perspectiva do letramento crítico nas aulas de língua inglesa é indispensável que sejam feitas perguntas de cunho crítico em relação ao tema abordado em sala de aula. Abednia (2015) argumenta que alguns alunos podem não se sentir preparados para uma proposta de leitura crítica e nem fazer perguntas em relação ao texto. Assim sendo, o papel do professor nesse contexto seria de modelar diferentes perguntas para ajudar os alunos a elaborarem suas próprias perguntas, com o foco no propósito do autor, suas atitudes e crenças.

Concordo com Abednia quando sugere o preparo dos discentes, pois como professora em formação, foram necessários aproximadamente dois anos de reflexão durante o curso, para ler textos de forma crítica. Possivelmente, pode ser difícil para professores que estão em formação continuada passar a planejar as suas aulas a partir de uma proposta de LC, ou para alunos que participam passivamente das aulas, pois além de colocar o indivíduo como agente ativo no aprendizado é importante a formação continuada, não apenas de um mês, ou fim de semana, para o desenvolvimento do LC.

Para o prosseguimento de um pensamento crítico, é preciso questionar. Abednia (2015) afirma que para elaboração de perguntas, estas devem ser elaboradas a ponto de motivar os alunos a questionar situações nos textos, melhorar suas habilidades na língua, ajudá-los a pensar em termos abstratos, aplicar conhecimento para situações novas, levantar a consciência dos alunos para crenças e preconceitos, desenvolver consciência sobre oportunidades e barreiras na sociedade, gerar diálogo entre os alunos, produzir sentido para o texto lido. Em outras palavras, numa proposta de letramento crítico, o aluno deve ser motivado a ir além da língua em si, não apenas perpassando pelas contribuições que o texto pode trazer, mas, sobretudo, ganhando consciência porque lê e interpreta o mundo do mundo que o faz (SOUZA, 2011). Nesse sentido, não se pode falar de letramento crítico sem falar de leitura. Não apenas a leitura da palavra em seu contexto de produção, mas a leitura do mundo, o que demanda ir além de uma leitura de decodificação ou inferência para uma leitura de significação e construção de sentido.

Outra maneira de trabalhar textos com a perspectiva do LC em sala de aula é apresentada por Zhang (2015) como 7 (sete) maneiras de explorar um texto a partir de vários contextos: da situação, da forma, do autor, da voz, do gênero, da estratégia retórica e da visão de mundo. O contexto da situação refere-se às expectativas do professor e as dos alunos sobre o texto; o contexto da forma refere-se à diversidade de textos (textos do dia a dia, literatura, ciência, etc) e a participação dos alunos inclui

escrita, escuta, leitura e fala; o contexto do autor(es) diz respeito à realidade vivida pelo autor e que influencia nas escolhas e temas abordados em sua escrita; o contexto da voz que diz respeito as vozes presentes no texto e podem ser influenciadas por convenções ambíguas, sociais e culturais; o contexto do gênero que diz respeito a características literárias dos textos; o contexto de estratégias retóricas que são as verdades do texto; e o contexto de visão de mundo, no qual apresenta textos como uma co-criação e um processo de comunicação dinâmico.

É importante ressaltar que professores precisam ser pacientes em relação a como os alunos irão analisar criticamente os textos, pois em alguns casos pode levar os alunos a se sentirem confusos e frustrados por falta de familiaridade com o tema. Para que isso não aconteça, Abdenia (2015) sugere que antes de analisar o texto com os alunos, o professor deve se certificar que os alunos compreenderam o texto em sua forma, para, posteriormente, refletir sobre o mesmo e significá-lo. Para que isso aconteça, é necessário que o professor tenha tempo. As aulas poderiam ser organizadas em uma sequência didática, de maneira que os alunos possam ter tempo para assimilar o que se aprende e terem tempo para serem motivados a questionar. Sendo assim, a organização das aulas em uma sequência didática poderia ser uma alternativa para que isso aconteça.

Para que o letramento crítico seja desenvolvido em sala de aula, há a necessidade do professor parar para ouvir o aluno. Jordão (2014) sugere uma proposta de letramento crítico pautada nas brechas, as quais “surgem de situações de construção de sentidos que se estabelecem em sala de aula, nem sempre subjugados ao controle (e planejamento) do professor”. A partir do pensamento de Jordão (2014), percebe-se que apesar de todas as outras circunstâncias da sala de aula, é importante o professor ouvir os alunos e a partir do eles disserem conduzi-los ao desenvolvimento do letramento crítico, promovendo suportes para que os alunos possam alcançar os objetivos da aula. Em muitos casos pode se desconsiderar o que os alunos trazem para sala de aula em termos de discussão por preocupação de seguir o planejamento ou finalizar determinado conteúdo.

Até aqui foi apresentado um panorama sobre o ensino de língua inglesa na escola regular brasileira e como a visão de ensino foi mudando ao longo dos anos no contexto de ensino brasileiro, como pode ser visto a partir dos documentos oficiais. Nesses documentos, uma das proposições para o ensino de língua estrangeira no Brasil está voltada para utilização do letramento e do letramento crítico, teorias que tem o objetivo de desenvolver a formação cidadã e do pensamento crítico do indivíduo.

Partindo das proposições dos documentos oficiais em relação a letramento e letramento crítico, será discutido uma experiência de ensino de língua inglesa em uma escola pública do estado da Paraíba no capítulo quatro.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Este capítulo explica o processo de submissão de projeto institucional ao edital CAPES do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a proposta didática, a dinâmica e o funcionamento do subprojeto Letras-Inglês, os participantes da pesquisa (bolsistas de iniciação à docência, professora supervisora, escola parceira), o contexto de atuação da aula das bolsistas, que é objeto de análise no capítulo seguinte.

3.1. O Contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFPB e do subprojeto Letras-Inglês

Em resposta ao edital CAPES/Pibid nº061/2013, as instituições de ensino superior interessadas em participar do Programa deveriam submeter seus projetos institucionais, composto por subprojetos de professores de vários cursos de licenciatura, dentre eles: Letras-Inglês, do qual participei.

Desta maneira, cada instituição de ensino superior necessitava ter um coordenador geral para o PIBID. Consequentemente, os subprojetos como, português, matemática, inglês, geografia, etc., teriam que ter seu próprio coordenador. Ainda, cada escola atuante precisaria de um ou mais professores supervisores, conforme o número de bolsistas aprovados por disciplina. Em relatório, a CAPES apresenta a organograma do programa:

Figura 1: Desenho do Programa PIBID



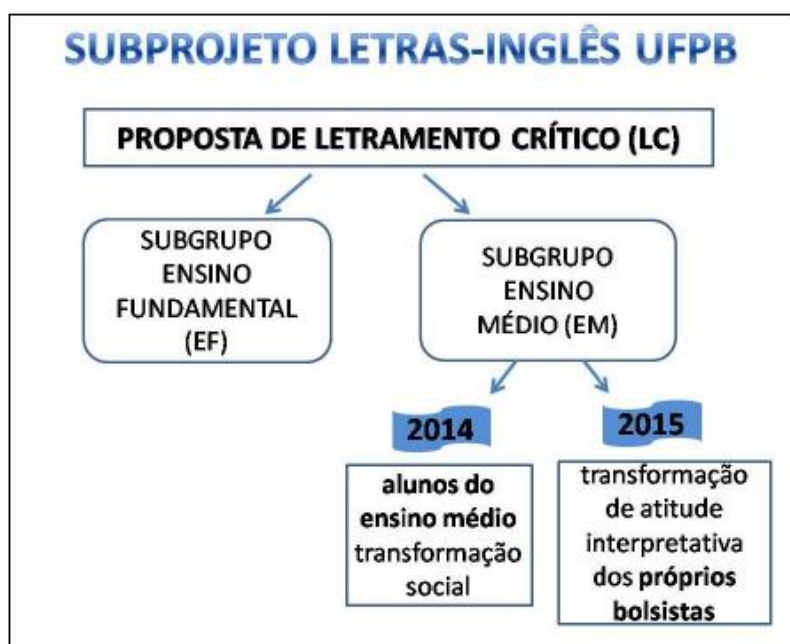
Fonte: Relatório de Gestão da CAPES (2013, p. 68)

No caso específico da proposta do subprojeto Letras-Inglês em resposta ao edital UFPB/PRG nº 1/2013, Dourado e Maia (2015) direcionam o trabalho com alunos do ensino médio para letramento crítico pelo viés da educação linguística, objetivando a transformação social da realidade do aluno, como evidenciado nos dois fragmentos a seguir:

Face ao exposto, este subprojeto visa oportunizar o uso, a compreensão e o **ensino explícito de língua inglesa** que **promova inserção e mobilidade social do [aluno da escola-parceira]**, bem como da **transformação da sua realidade** além de objetivar a inserção e criação de vínculo do licenciando com a rede pública de ensino **nos moldes do que tem sido feito por esta pesquisadora em projetos Probex e Prolicen anteriores**, que engajam licenciandos na rede pública de ensino. (p.1) [ênfase adicionada]

A proposta do subprojeto em construção foi, por exemplo, representada graficamente por Gomes (2016, p. 19) em seu Trabalho de Conclusão de Curso da seguinte forma:

Figura 2: Desenho da proposta pedagógica do Subprojeto Letras-Inglês da UFPB



(GOMES, 2016, P. 19)

A seleção de bolsistas ocorreu ainda no final de 2013, com a abertura de 26 vagas para o subprojeto Letras-ínglês e início das atividades previstas para fevereiro de 2014. A seleção se deu por meio de uma prova escrita na qual havia duas perguntas, uma em português e outra em inglês. A primeira era sobre ensino e a segunda sobre as contribuições que o bolsista poderia trazer ao subprojeto.

O subprojeto Letras-inglês, em sua formação inicial, era composto por duas coordenadoras, uma estaria responsável pelo ensino fundamental e a outra encarregada pelo ensino médio. Desde sua versão inicial, tivemos a participação de duas escolas de ensino médio e uma escola de ensino fundamental, visto o limite máximo de dez bolsistas por professor supervisor.

No 2014, fomos encaminhados para uma escola no bairro da Torre aqui em João Pessoa. Outros bolsistas do grupo de ensino médio foram enviados para uma escola no centro da cidade de João Pessoa e o grupo de fundamental foi enviado para atuar no bairro do Bessa, zona norte da cidade. No ano de 2015, houve uma mudança das escolas de ensino médio e os bolsistas foram encaminhados para outras escolas, sendo uma no centro da cidade e a outra no bairro do Cristo Redentor, ainda na cidade de João Pessoa. Com a mudança de escola, houve também a mudança de professor supervisor, sendo necessário uma adaptação à nova realidade, tanto por parte dos bolsistas quanto da nova supervisora.

Após a aprovação no subprojeto, todos os bolsistas tiveram uma reunião com a coordenadora do seu grupo no subprojeto PIBID Letras-inglês, isto é, os grupos fundamental ou médio, sendo informados que essas reuniões aconteceriam semanalmente nas sextas – feiras. Em alguns momentos essas reuniões eram realizadas com os dois grupos juntos, o ensino fundamental e médio. Em outros momentos, os encontros eram realizados na escola, nos dias que os bolsistas estivessem na escola.

Nessas reuniões semanais discutíamos metodologias de ensino da língua inglesa visando embasar a proposta do subprojeto de letramento crítico e assuntos que poderiam nos ajudar no ensino como leituras sobre língua e letramento crítico. Uma das primeiras discussões no projeto, durante o ano de 2015, deu-se em torno dos conceitos de abordagem crítica (AC), pedagogia crítica (PC) e letramento crítico (LC) e em qual perspectiva de ensino estávamos aplicando em sala de aula, desde o ano de 2014, até o ano de 2015. Para a discussão em relação ao ensino de língua e LC, foram utilizados textos de Rojo (2009) e Coradim (2014), com a finalidade de conhecermos o que é letramento crítico e como poderíamos alcançá-lo de maneira prática nas aulas. Assim, nas reuniões discutíamos como nossas aulas estavam acontecendo, se estávamos apenas ensinando aspectos linguísticos ou se estávamos motivando os alunos a questionarem e se posicionarem criticamente em relação aos textos, por exemplo.

Além dos conceitos relacionados aos estudos de letramento crítico, considerando os projetos das professoras supervisoras em suas escolas discutíamos conceito de valor,

respeito, tolerância, diversidade. Contudo, discutíamos não apenas o conceito de valor em relação à escola e aos alunos, mas também, em relação a questões interpessoais no grupo de professores em formação inicial no qual estávamos inseridos.

Por trabalharmos com aulas temáticas, valemo-nos, muitas vezes, do construto de sequência (cf. COSTA-HUBES e SIMIONI, 2014), de forma que discutimos a importância de ensinar a língua a partir de temas, que são abordados por meio de gêneros textuais (orais, escritos) e refletir quais os mais comuns para os alunos, os quais poderiam motivá-los a participar das atividades propostas e da problematização a ser feita a partir da escolha de temas como, por exemplo, escassez de água, amizade, bullying, grafiteagem, homossexualidade, violência, guerra etc. Dentre as orientações metodológicas, discutíamos formas de trabalhar um gênero em sala de aula, pois cada gênero precisa ser trabalhado de forma diferente. Durante as discussões sobre sequência didática, elaboramos algumas sequências didáticas como, por exemplo, uma sequência de aulas sobre água, devido à crise hidráulica vivenciada em São Paulo à época, visando relacionar a realidade nordestina brasileira em relação à água e discutir os problemas relacionados a água.

Durante a ministração de aulas, tínhamos a liberdade de utilizar uma variedade de abordagem e metodologias, contanto que os alunos pudessem aprender a língua e fossem motivados a desenvolver o pensamento crítico durante as aulas de língua inglesa. Além de planejamentos nas reuniões semanais, refletíamos e avaliávamos como tinham ocorrido as aulas ministradas pelos bolsistas ou as intervenções feitas junto ao professor supervisor da escola e quais os pontos que poderiam ser aprimorados de maneira a ajudar os alunos e motivar-nos a refletir sobre o que poderíamos mudar.

Durante o mês de setembro de 2015, tivemos que discutir e refletir sobre alguns pontos que nos ajudariam no projeto e se até aquele momento estávamos alcançando determinados objetivos. Por exemplo, discutimos a concepção de língua, sentido, criticidade, sujeito aprendiz, sujeito ensinante, cultura e função da educação. A finalidade de pensar sobre esses temas era refletir quais aspectos estavam sendo alcançados durante a participação de cada bolsista no projeto, pois cada bolsista deveria acrescentar seu ponto de vista em relação a isso e como este estava alcançando esses aspectos em suas ministrações.

3.2 O contexto da escola, a turma e as ministrantes da experiência de ensino em tela

Em 2015, na escola estadual localizada no bairro do Cristo Redentor, acompanhávamos algumas turmas de 1ª ano com a professora supervisora. Em alguns momentos nós, professoras em formação, fazíamos intervenções pedagógicas junto com a professora, como por exemplo, fazer um teatro em sala de aula com a finalidade de explicar algum vocabulário específico. E em outros momentos, ministrávamos algumas aulas que aconteciam duas vezes por mês, isto é, de quinze em quinze dias. As aulas, quando ministradas pelos professores em formação, eram sempre ministradas em dupla, e cada dupla era responsável por uma turma específica. Em outras palavras, observamos mais de uma turma da professora supervisora, porém duplas específicas ficavam responsáveis por planejar e ministrar aulas na turma específica.

Dentre todas as turmas observadas, eu e outra professora em formação inicial ficamos responsáveis pela a turma de 1ºano B, para a qual preparávamos e aplicávamos as aulas. Entre todas as aulas ministradas com esse grupo, uma aula me chamou a atenção, tanto pelo tema apresentado, isto é, “Guerra”, como pela forma que guiamos a leitura do texto, incentivando perguntas que construíssem sentido das palavras, indo além do significado, mas sim, questionando a escolha do autor em relação ao texto.

A aula a ser analisada neste trabalho foi ministrada no dia 9 de setembro de 2015, sete (07) meses depois da implementação deste subprojeto nesta escola.

3.3 Natureza da pesquisa, o *corpus* e os critérios de análise

Essa pesquisa configura-se como estudo de caso dentro do paradigma qualitativo de pesquisa. Para análise da aula ministrada, faremos uso do plano de aula elaborado (vide Apêndice I), atividade de palavra cruzada (vide Apêndice II) e slide com abordagem de leitura do gênero utilizado. À medida que relatarmos os procedimentos metodológicos utilizados para a pré-leitura, leitura e pós-leitura da canção selecionada para o trabalho didático com o tema ‘Guerra’, lançaremos mão dos seguintes critérios que nortearão para a análise da aula. Com base em Rojo (2009), a análise do texto se dar como produto de diversas mídias e culturas com a finalidade de desvendar as intenções e ideologias de maneira crítica. Ainda veremos que o letramento crítico não como um método, mas sim como uma postura em relação ao como os textos são escritos e relacionados a sociedade (Comber, 2001 *apud* Duboc & Ferraz, 2011). Veremos também a teoria do letramento crítico com base na perspectiva de Robson (2003 *apud*

Coffey, 2015) na qual apresenta letramento crítico como uma maneira de ler textos de forma ativa e reflexiva, de maneira a entender as relações de poder, desigualdades e injustiças nas relações humanas e os textos sendo vistos como veículo no qual os indivíduos podem se comunicar através de códigos e convenções sociais.

CAPÍTULO 4

IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA.

O tema abordado na aula, objeto de investigação dessa pesquisa, surgiu de conversas entre mim e três outras professoras em formação com a professora supervisora. À época os jornais reportavam a crise humanitária vivenciada pelo continente europeu, em que as pessoas fugiam de seu país natal por causa de guerras civis ou perseguições religiosas e/ou políticas. O país mencionado na aula foi a Síria, onde a guerra ainda está acontecendo, já há 5 (cinco) anos.

A aula não ocorreu sem incidentes. A ministração deveria ter acontecido no meio da tarde, desde que a aula estava planejada para o terceiro horário, porém este horário foi antecipado para a primeira aula, fazendo com que a aula acontecesse no início da tarde. A aula começava às 13 horas, mas perdemos em torno de 10 (dez) a 15 (quinze) minutos para encontrar a sala a qual deveríamos usar, esperar todos os alunos chegarem, levar os alunos para o auditório correto e montar o equipamento que precisávamos (projektor e computador).

No apêndice I, o leitor pode observar que o plano de aula apresenta de forma marcada as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, como orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (1998), Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006) e também por de Cumminus (2000 *apud* KIM, NA, 2003).

Na seção primeira seção deste capítulo relataremos as etapas da aula ministrada e como tentamos lançar mão do conceito de letramento crítico nas três fases da leitura. Na segunda seção, apresentaremos nossa reflexão sobre a experiência.

4.1 A experiência em etapas

Grosso modo, após prepararmos os materiais, iniciamos a aula apresentando a palavra *War*, em seguida elaboramos perguntas sobre a palavra apresentada, com o propósito de conhecer o conhecimento de mundo que os alunos tinham e construir com os alunos uma definição de guerra. As perguntas em questão foram feitas em língua materna.

Considerando a etapa de pré-leitura e visando desenvolver o letramento crítico, apresentamos a música aos alunos, falando inicialmente sobre o álbum o qual foi gravado pela banda irlandesa, retratando um momento histórico conhecido como ‘Bloody Sunday’, episódio no qual manifestantes foram reprimidos pelo exército irlandês, deixando 14 pessoas mortas e 26 feridas, em um fatídico domingo sangrento em 1972. Desta maneira apresentamos o contexto da criação da música a ser trabalhada na aula, lembrando que o letramento crítico não se restringe a língua em si, sendo um dos passos seguintes conhecer o contexto histórico e em seguida questionar o porquê o compositor escolheu compor sobre o tema.

Partimos de um *brainstorm* com a palavra *war* com o objetivo de construir uma definição de guerra e razões que levam as pessoas a guerrear e as consequências da guerra para os combatentes e a população civil do local. Planejamos discutir sobre os acontecimentos históricos os quais envolveram guerras, com o propósito de ajudar os alunos a relacionar com a guerra que seria discutida em sala de aula.

O trabalho com a palavra ‘war’ na fase nessa pré-leitura tentou buscar embasamento nos ideais de Freire sobre leitura da palavra ou em sua obra Educação como Prática para a Liberdade (1967) na qual o pedagogo esclarece sua proposta centrada em palavras geradoras, não em palavras vazias, ainda que o leitor possa alegar que Guerra nos moldes e contexto descritos pela canção selecionada seja distante da realidade brasileira. Em seu método de alfabetização, a palavra geradora tem primazia, como podemos verificar a seguir:.

Não seria, porem, com essa educação desvinculada da, vida centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente esvasiada da realidade, que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiencia do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciencia indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 2017, p. 124-125)

Da leitura da palavra como prática para liberdade, Souza (2011) conscientiza que letramento crítico envolve também leitura de mundo, do trabalho pedagógico que pode começar desde a pré-leitura como no caso da leitura da palavra ‘guerra’, que inevitavelmente traz à tona um trabalho com a leitura de mundo do aluno, do que ele entende e interpreta como ‘guerra’.

De acordo com Coradim (2014), os procedimentos metodológicos realizados na fase da pré-leitura envolveram perguntas que direcionaram ao tema do texto e também ativaram o conhecimento e opinião dos alunos sobre o tema com vistas à expansão de

perspectiva sobre a temática. Dessa forma os alunos não apenas sejam solicitados a expressem suas opiniões, mas, também, reflitam sobre o porquê o tema foi selecionado, como Kim e Na (2003) sugerem para a etapa de pré-leitura.

Por fim, pode-se ainda destacar que o trabalho feito na pré-leitura vem ao encontro do que a perspectiva de Comber (2001 *apud* DUBOC & FERRAZ, 2011) que discute que o letramento crítico proporciona o aluno a se posicionar diante do texto que é apresentando em sala de aula, de forma que o educando não se posicionará de maneira passiva, mas sim de forma ativa e reflexiva (ROBSON, 2003 *apud* COFFEY, 2015).

Dando início à etapa de leitura, em seguida, com a utilização de um aparelho de som, reproduzimos a música ao mesmo tempo que apresentamos a letra em slides (Apêndice III), com o objetivo de trabalharmos a habilidade de escuta e leitura. Apenas um (01) dos alunos demonstrou interesse pela música pois já conhecia a banda. Talvez se a música escolhida fosse mais atual e estivesse relacionada a realidade dos alunos, estes, conseqüentemente, poderiam envolver-se de forma significativa.

Mesmo assim, na sequência da aula, analisamos pronomes pessoais apresentados na letra da canção, *I*, *we*, e *it*. Perguntamos aos alunos o que estes pronomes significavam e quem são essas pessoas descritas. As perguntas utilizadas foram, “quem é esse *I*?”, “quem é esse *we*?”, “a que esse *it* se refere?”, indo além da tradução dos termos, isto é, questionando o porquê dessa escolha gramatical, com o objetivo de refletir o porquê o Eu Lírico se inclui nesta situação.

Para Abednia (2015), os aprendizes precisam ser motivados a questionar as situações no texto. E assim mais adiante, outras perguntas foram feitas na sala de aula com o objetivo de explorar o sentido figurativo das frases *I can't close my eyes and make it go away* e *[it] puts my back up against the wall*. Perguntas como “o que vocês acham que o autor quis dizer com essa frase?”, “qual o real significado do verso apresentado?” Ainda com um pouco de dificuldade apenas um dos alunos da turma respondia às perguntas, o que me leva a concordar com Abednia (2015) quando afirma que muitos desses alunos podem não estar preparados para essa maneira de se trabalhar um texto em sala de aula, mesmo tendo sido iniciada sete meses antes.

Também, destacamos as palavras *Broken bottles*, *children's feet*, *Bodies*, *dead-end street*, *battle*, *trenches* e o verso *mothers, children, brothers, sisters torn apart*, com o objetivo de discutir sobre o cenário descrito pelo o Eu Lírico da canção e relacionar com o cenário de violência vivenciado no Brasil, se era diferente ou parecido e porquê, pois, queríamos ir além de conhecer as palavras; a partir destas, bolsistas e alunos

tiveram a oportunidade de construir o cenário de guerra, mentalmente, descrito na música.

Esse trabalho com o linguístico-discursivo vem ao encontro do trabalho com letramento crítico na e pela língua inglesa (cf. DOURADO, 2015) e nas ideias de Robson (2003 *apud* COFFEY, 2015) que discute que o texto é um meio no qual indivíduos utilizam para se comunicar através de códigos e convenções sociais, permitindo assim que os alunos possam relacionar o contexto deles com a realidade apresentada na música e relacionar o cenário descrito na música com a realidade de violência apresentada no Brasil.

Dando prosseguimento à aula, durante a etapa de leitura (*while reading*), iniciamos a leitura da canção da banda U2 intitulada *Sunday, Bloody Sunday*. A canção em questão faz parte do álbum *War* e fala sobre confronto e consequências da violência, a qual acreditamos que poderia ser essencial para construir ou aprofundar conhecimento sobre o tema, aprender vocabulário relevante, além de aspectos linguístico-discursivos. Para a leitura da canção, elaboramos um slide para apresentação da letra, destacando os pontos que destacamos no decorrer da aula (vide Apêndice III).

Segundo Coradim (2014, p.110), o objetivo dessa etapa de leitura é “proporcionar uma compreensão geral do texto”, isto é, não apenas ler as palavras que se encontram no texto, mas sim construir sentido para elas. A autora também sugere que nessa etapa o professor pode explorar o vocabulário a ser explorado na pós-leitura. Concordo com a proposição de Coradim, pois acredito que não há letramento crítico fora da língua. No caso da língua inglesa, a língua será o ponto inicial para as discussões em sala de aula. Kim e Na (2003) acrescentam que além de elaborar perguntas sobre o tema e esperar determinadas respostas dos alunos, os professores podem motivar os alunos a elaborarem suas próprias perguntas nessa etapa. Levando em conta a proposta de letramento crítico, tais perguntas poderiam confrontar o senso comum do aluno a respeito da temática guerra, os participantes do cenário descrito, as ações relacionadas ao que a história marcou como ‘Domingo Sangrento’.

Durante a etapa de pós-leitura, iniciamos a discussão acerca das consequências da guerra apresentadas na música, retomando as discussões da pré-leitura. Similarmente, retomamos a frase “*Who has won?* ”, com o propósito de examinar quais os possíveis vencedores de uma guerra.

Além de aprender vocabulário relacionado ao tema, tivemos a intenção de destacar alguns pronomes e verbos em suas formas e usos na letra da canção. Para tanto,

elaboramos uma atividade de palavra cruzada (cf. Apêndice II) relacionada ao vocabulário visto na letra da canção com definições nos números indicados. Infelizmente, não houve muito tempo para a realização da palavra cruzada. Pela falta de tempo, tivemos que fazer junto com os alunos, sem dar muito tempo para que eles pudessem pensar nas possíveis respostas sobre as palavras aprendidas na aula.

Para a etapa de pós-leitura, Coradim (2014) propõe que além de questionar e problematizar situações, de maneira a promover a mudança no modo de pensar, ou seja, expandir a perspectiva do aluno a respeito da temática trabalhada, a pós-leitura também tem o objetivo de dar voz ao aluno para que possa perceber e enxergar as ideias e valores presentes na língua. Com base na proposta das “brechas” (DUBOC, 2014). Nos termos da autora, brechas são momentos que ocorrem na interação e que frutos de uma “interrupção do estável”, da inquietação, “da possibilidade iminente de transformação” (2014, p. 212), isto é, a não conformação de uma ideia pronta, no caso sobre ‘guerra’ ou o contexto sociopolítico da Guerra, trazidos como verdade absoluta.

Essa atitude busca respaldo na visão de Robson (2003 *apud* COFFEY, 2015) acerca de letramento crítico, motivando o aluno a entender melhor as relações de poder apresentadas através do texto, desenvolvendo sua habilidade crítica e reflexiva em relação aos textos e a forma como o indivíduo lê as situações apresentadas em sala de aula.

4.2 Reflexões sobre a aula

Ao refletir de forma teoricamente fundamentada sobre a aula e como os alunos reagiram, fico a pensar se o estágio de reflexão crítica foi efetivamente alcançado e como isso motivou os alunos em sua reflexão crítica sobre o assunto. Como mencionado anteriormente, os alunos estiveram envolvidos nessa proposta de ensino durante sete meses, porém responder as perguntas propostas em sala de aula parecia algo muito complicado. Por esta razão, concordo com Abdenia (2015) que nós, professores, precisamos ser pacientes com a implementação de uma proposta de letramento crítico como essa em sala de aula, uma vez que estes aprendizes não estão acostumados a participar de uma proposta de ensino como esta. Por outro lado, não se pode desistir da proposta, e sim, aos poucos, persistindo na aplicação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa.

Em vista disso, considero que ao inserir estes alunos em uma proposta de letramento crítico, possivelmente, seja necessário mais tempo para que os alunos se

adaptem à proposta, talvez sendo vantajoso para os anos seguintes do ensino médio. Além disso, este processo não se torna simples pelo fato de os alunos aprenderem uma língua estrangeira ao mesmo tempo, pois além de aprender uma língua diferente, estes estão sendo motivados a assumir postura questionadora concomitantemente ao aprendizado da língua inglesa, o que pode acarretar muita informação para ser processada pelo cérebro em uma única aula.

Outro ponto que me faz pensar sobre essa aula é se os alunos realmente aprenderam algum aspecto da língua inglesa. Se consideramos apenas essa aula em questão, provavelmente não, pois a aprendizagem de uma língua não se dá apenas em uma aula, ou em 30 minutos, mas talvez ao longo do tempo, podendo ser melhorado a partir da prática.

Como professora em formação e ministrante dessa aula, creio que se as informações ou características linguísticas discutidas anteriormente fossem retomadas em outras aulas, sendo planejada dentro de uma sequência didática, poder-se-ia alcançar resultados mais efetivos em relação à língua em si e até chegarmos ao nível de pensamento crítico, descrito nos Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006). Por exemplo, em outro momento nas ações do subprojeto, como já mencionado, elaboramos e aplicamos uma sequência didática sobre água, no qual trabalhamos por 4 (quatro) aulas seguidas, isto é, quatro semanas. Vivíamos um racionamento de água vivenciado naquele momento. Nesta experiência em questão, aprendemos vocabulário relacionado à água, sobre usos conscientes de água, situação que pensamos até em aplicar em algumas áreas da escola.

Então, com relação ao tema guerra, se tivéssemos pensado em trabalhá-lo dentro de uma sequência didática, é possível que os alunos tivessem mais tempo para ver e rever aspectos gramaticais, semânticos e morfológicos e, aos poucos, alcançar um nível crítico de leitura. Em aulas posteriores, poderia ser possível trabalhar como os próprios alunos poderiam reagiriam de uma forma diferente quando se tratava do tema violência, com discutindo situações como evitar uma guerra, por exemplo, e o que poderia ser feito para evitar a violência e propagar a paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a experiência de ensino relatada foi válida por proporcionar a experiência docente com base nas proposições de letramento e letramento crítico, refletindo as possíveis formas ensinar a língua e ao mesmo tempo desenvolver o pensamento crítico, visto que essa proposição de ensino é sugerida pelos documentos oficiais, os quais norteiam a educação.

Também acredito que docência se aprende a partir da relação da prática e teoria. Assim sendo, na aula aqui analisada foi possível conhecer uma realidade escolar, considerando uma situação real de ensino da língua estrangeira em escola pública. Durante a experiência foi possível considerar as habilidades e dificuldade de um grupo específico.

Com essa experiência foi possível refletir criticamente sobre a minha prática docente, revendo as maneiras de se trabalhar futuramente essa proposta no ensino da língua inglesa, o que me permitiu conhecer alguns pontos fortes e fracos da implementação dos estudos de Letramento Crítico em uma aula de inglês em uma escola pública, em João Pessoa, Paraíba.

A partir deste trabalho foi possível conhecer como o ensino da língua inglesa foi incluída formalmente no ensino básico brasileiro. Vimos que, com a publicação dos documentos oficiais, publicados pelo Ministério de Educação (MEC), algumas inovações, sobretudo no que se refere à concepção de língua como prática social, foram propostas para a escola pública, entre elas, ensino de língua inglesa com base nas teorias de letramento e letramento crítico.

De acordo com as OCEM (2016), a partir do Letramento Crítico é possível ampliar a construção de sentidos do texto em língua inglesa, com o objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos. Concordo com a afirmação apresentada, pois, dentro dessa perspectiva o aluno poderá ser motivado a ir além do texto escrito e fazer as suas próprias inferências.

Acredito que à medida que essa prática de questionar se tornar comum para o aluno, esta pode influenciar numa leitura em sala de aula, mas também na leitura de situações cotidianas, leitura da palavra situada e do mundo, por exemplo. Além do mais, acredito que a partir das leituras críticas realizadas durante o curso nortearam a visão que construí sobre ensino de língua inglesa, isto é, ensino voltado para a formação cidadã e crítica do indivíduo.

Desta forma analisamos uma experiência vivenciada no ano de 2015, durante a participação no subprojeto PIBID Letras – inglês, aula qual teve o objetivo de desenvolver o letramento crítico. A análise foi baseada na proposição de autores como Kim e Na (2003), Coradim (2014) e Abednia (2015), observando quais momentos se aproximava das sugestões desses autores.

A análise da aula ministrada possibilitou a reflexão crítica em relação à experiência vivenciada no subprojeto PIBID Letras-inglês. Primeiramente, concluo que para motivar o aluno desenvolver o pensamento crítico, é necessário que essa proposta seja vivenciada pelo professor, isto é, o professor deve estar familiarizado com essa visão de leitura de texto. Posto isto, concordo com Adednia (2015) quando afirma que para a implementação dessa proposta é necessária paciência e perseverança por parte do professor para com os alunos, pois estes precisam de tempo para se adaptar a essa nova proposta de ensino, visto que em muitas realidades de sala de aula, os alunos geralmente participam passivamente das aulas. Creio que o professor precisa ter paciência consigo mesmo, uma vez que para que uma aula seja elaborada do ponto de vista do letramento crítico, é necessário que haja reflexões sobre a própria prática docente, de maneira a repensar se em consonância com os estudos de uma proposta de ensino centrada no Letramento Crítico.

Na aula analisada, os questionamentos foram iniciados com base nos aspectos linguísticos da música apresentada. Nesta situação, concordo com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2006) quando afirmam que esses questionamentos devem ser desenvolvidos em língua materna, pois assim os alunos poderão se participar das discussões referentes ao texto. Porém, creio que à medida que os alunos forem se engajando na aula o professor pode introduzir aos poucos a língua estrangeira, desde palavras simples as mais complexas, para que os alunos se familiarizem e se sintam mais confortáveis com a língua, pois um dos problemas enfrentados com a turma de 1º ano foi a baixa autoestima em relação à língua. Penso que à medida que eles estejam familiarizados, sentirão mais seguros para usar a língua.

Por fim, para que haja um aprendizado da língua de forma significativa e engajamento nas questões críticas sobre o texto, acredito que seja importante trabalhar diferentes gêneros textuais de forma contextualizada e organizados em uma Sequência didática (COSTA-HÜBES, SIMIONI, 2014). Assim, os alunos poderão ter mais tempo

para se adaptar a proposta de ensino, aprender a língua estrangeira e de se engajar nos questionamentos propostos.

Concluo que dentro dessa organização de aulas o letramento pode ser feito aos poucos, aproveitando as “brechas” (DUBOC, 2014) trazidas pelos alunos, durante as aulas. E dentro dessa visão de ensino, retomando a epígrafe mencionada no início do trabalho, como uma “esfarrapada do mundo” acredito que essa postura crítica mediante a língua inglesa pode motivar outros “esfarrapados do mundo” a se descobrirem como indivíduos, e desenvolver sua visão de mundo de forma crítica e independente, não com verdades absolutas, de forma à possivelmente motivar a maneira como estes indivíduos atuem em sociedade.

REFERÊNCIAS -

ABEDNIA, A. Practicing Critical Literacy in Second language reading. *International Journal of Critical Pedagogy*, North Carolina, v. 6, n. 2, p.75-94, 2015.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. *Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 23 jan. 2017.

CHAGURI, J.. *Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.1-28, abr. 2012.

COFFEY, H. (2015). Critical Literacy. <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437#theory>. <Acesso em: 25 de janeiro de 2017 >.

CORADIM, J. N. *Ensino de língua Inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita*. p. 104 – 119 GAMERO. R; KADRI, M; PASSONI, T (Orgs.). *Tendências Contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A.; Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os Gêneros discursivos/textuais. P. xx –xx BARROS. E; RIOS-REGISTRO. E; *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais* (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2014

DOURADO, M. Trabalho epilinguístico na educação linguística e letramento crítico na língua inglesa. In.: *Anais do VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2015, São Paulo. [prelo].

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. Revista X*, [s.l.], v. 1, n. 1, p.19-32, 6 nov. 2011.

EDUCATION FOR ALL: LITERACY FOR LIFE. Paris: UNESCO, v. 7, n. 7, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253 p.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 190p.

GOMES, A. R. *Janelas para letramento crítico: expandindo horizontes e construindo alicerces para o ensino crítico de Língua Inglesa*. 70p. Trabalho de Conclusão de (Graduação em Letras / Inglês) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2016.

LEFFA, V. J. *Ensino de Línguas: Passado, Presente e Futuro*. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, jul. 2012.

_____. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional*. Contexturas - APLIESP, São Paulo: Editora UFPB, nº. 4, p. 13-24, 1999.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. S. *Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa*. In.: *Revista Ao pé da letra*. Volume 17.1., 2015a. (Volume especial PIBID Letras). Disponível em <<https://issuu.com/revistaaopedaleta/docs/ebook-aopedaleta-17-1>>. Acesso em 16 maio de 2016.

MATTOS, A.; VALERIO, K. *Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: Lacunas E Interseções*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.135-158, 6 ago. 2010.

MOREIRA, F.R.A. *Leitura no mundo e na escola: uma experiência de aproximação*. 74p. Monografia (Graduação em Letras /Inglês) – Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

MOTTA, A. *O Letramento Crítico do Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa sob a Perspectiva Docente*. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. 22 p.

NA, Y. H.; KIM, S. J. *Critical Literacy in the EFL Classroom*. *English Teaching*, Austin, v. 58, n. 3, p.143-163, ago. 2003.

NOGUEIRA, M.. *Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Cap. 2.

OLIVEIRA, L. E. *A instrução military e o ensino de ingles no Brasil (1761-1832)*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. V. 4, p59-72. Jan/jun 2010.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba*. União: João Pessoa, 2006.

ROJO, R. *Letramento(s) Práticas de letramento em diferentes contextos: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROLIM, J. *Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto pibid letras-ingles da UFPB*. 2017. 58 f. Monografia (Graduação em Letras-inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes João Pessoa, 2017.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. *O Letramento Crítico e o Ensino De Inglês: Reflexões Sobre A Prática Do Professor Em Formação Continuada. The Specialist*, São Paulo, v. 34, n. 1, p.1-23, mar. 2015.

ZHANG, G. *Learning Critical Literacy in ESL Classrooms. Creative Education*, Baoding, v. 06, n. 12, p.1316-1321, jul. 2015. Scientific Research Publishing, Inc.,.

APÊNDICE I

PLANO DE AULA

Escola: José Lins do Rego

Turma: 1º B Turno: Tarde

Bolsistas: Juliana Silveira e Mariane Maia

Professor Supervisor: Ana Maria

Tema: Guerra

Objetivo geral: discutir os principais aspectos das guerras.

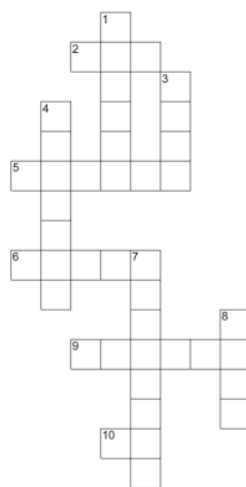
Objetivos específicos	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Material utilizado	Avaliação
<p>Discutir os possíveis motivos que levam as pessoas a guerrear;</p> <p>Aprender vocabulário relacionado ao tema;</p> <p>Refletir sobre as consequências da guerra a partir da análise da música “Sunday, Bloody Sunday” ;</p>	<p>Vocabulário relacionado a guerra;</p> <p>Uso, sentido e forma dos Pronomes pessoais “I” “we” e “it”;</p> <p>Uso, sentido e forma dos verbos contidos na música;</p>	<p>Pré-leitura</p> <p>- Escrever palavra “War” no quadro e perguntar aos alunos palavras relacionadas à guerra. Perguntar aos alunos o que é guerra para eles, por que pessoas guerreiam e o que normalmente acontece nas guerras.</p> <p>- lembrar com os alunos alguns acontecimentos históricos que envolveram guerra;</p> <p>Leitura</p> <p>- apresentar aos alunos a música “Sunday, Bloody Sunday” da banda U2. Falar do contexto histórico da música;</p> <p>- depois de apresentar a música, mostrar o slide para os alunos a fim de interpretar as 4 primeiras estrofes da música;</p> <p>Pós – leitura</p> <p>- retomar a pergunta da música: “Who has won?”</p> <p>- perguntar quais as consequências aprendidas na aula;</p>	<p>- Projetor</p> <p>- computador</p> <p>- Pincel para quadro branco</p> <p>- folhas com o exercício proposto.</p>	<p>Respostas orais as perguntas feitas na aula;</p> <p>Respostas a palavras cruzadas;</p>

APÊNDICE II

ATIVIDADE DE AULA: PALAVRA CRUZADA

Sunday, bloody Sunday

U2



Horizontal

- 2. verbo que expressa possibilidade.
- 5. lugar onde se situa casas, prédios, pistas, etc
- 6. órgão localizado próximo ao coração
- 9. primeiro dia da semana
- 10. pronome pessoal da primeira pessoa do plural em inglês

Vertical

- 1. ação realizada por soldados na guerra
- 3. quando alguém se perde esta pessoa está
- 4. objeto onde se armazena líquido
- 7. buraco linear cavado no chão
- 8. dois órgãos situados no rosto.

APÊNDICE III

TRABALHO DE LEITURA DA CANÇÃO

16/04/2017

War

Sunday, bloody Sunday - U2

1. I can't believe the news today
2. I can't close my eyes and make it go away
3. How long, how long must we sing this song?
4. How long, how long?
5. 'Cos tonight
6. We can be as one tonight
- 7.
8. Broken bottles under children's feet
9. Bodies strewn across the dead-end street
10. But I won't heed the battle call
11. It puts my back up, puts my back up against the wall

Sunday, bloody Sunday – U2

1. Sunday, bloody Sunday
2. Oh, let's go!
- 3.
4. And the battle's just begun
5. There's many lost, but tell me who has won?
6. The trenches dug within our hearts
7. And mothers, children, brothers, sisters torn apart

8. Wipe the tears from your eyes
9. Wipe your tears away
10. I'll wipe your tears away
11. I'll wipe your bloodshot eyes
12. Sunday, bloody Sunday
13. And it's true we are immune
14. When fact is fiction and TV reality
15. And today the millions cry
16. We eat and drink while tomorrow they die
17. The real battle just begun
18. To claim the victory Jesus won
- On